

Prange, Klaus

Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 345-362



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 345-362 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144373 - DOI: 10.25656/01:14437

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144373>

<https://doi.org/10.25656/01:14437>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 3 – Juni 1987

I. Thema: Biographik und Pädagogik

- | | |
|-----------------|---|
| ULRICH HERRMANN | Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht 303 |
| JÜRGEN OELKERS | Subjektivität, Autobiographie und Erziehung 325 |
| KLAUS PRANGE | Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion 345 |

II. Thema: Lehrplanarbeit

- | | |
|---------------------------------|---|
| PETER MENCK | Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung 363 |
| HENNING HAFT/
STEFAN HOPMANN | Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit 381 |

III. Diskussion

- | | |
|------------------|---|
| HERMANN GIESECKE | Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“ 401 |
| PETER GRAF | Von fernen Zielen und steinigen Wegen. Eine Sammelbesprechung neuerer Bücher zum Thema „Erziehung ausländischer Kinder“ 407 |

IV. Rezensionen

- | | |
|-----------------|--|
| FRANZ HAMBURGER | WOLFGANG K. ROTH: Ausländerpädagogik. Bd. I: Unterricht und Elternarbeit; Bd. II: Zur sozialen Arbeit mit Familien und Kindern 415 |
| FRITZ W. LOSER | ERHARD GUHL/ERNST H. OTT: Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln 420 |

WOLFGANG ALTHOF

FRITZ KUBLI: Erkenntnis und Didaktik. Piaget und die Schule 422

JÜRGEN DIEDERICH

RAINER WINKEL: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule 426

V. Dokumentation

Habilitationen und Dokorate in Pädagogik 1986 431

Pädagogische Neuerscheinungen 453

Contents

I. Topic: Pedagogics and the Study of Biographies

ULRICH HERRMANN	Biographical Constructions and the Experience of Life-Cycle 303
JÜRGEN OELKERS	Subjectivity, Autobiography and Education 325
KLAUS PRANGE	Biography and Pedagogical Reflections 345

II. Topic: Curriculum Construction

PETER MENCK	Curriculum Development after Robinsohn – Results of a Survey 363
HENNING HAFT/ STEFAN HOPMANN	Structures of State-Run Curriculum Work 381

III. Discussion

HERMANN GIESECKE	On the Obsolescence of the Concept of Education 401
PETER GRAF	New Books on the Education of Foreign Children – A Review 407

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1986	431
New Books	453

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion*

Zusammenfassung

Warum sprechen Pädagogen, wenn sie argumentieren, zumeist auch von sich selber, sei es ausdrücklich oder unausdrücklich? Der Grund liegt in der Erziehung selbst: Erzieherische Absichten beziehen sich auf die Kindheit, und sie stellen eine scheinbar legitime Weise dar, die spezifisch kindliche Welterfahrung zu konservieren. Das Zusammenspiel dieser beiden Aspekte wird an verschiedenen Erziehungskonzepten vorgeführt, um dann zu zeigen, wie ein analytischer Zugriff dazu verhelfen kann, pädagogische Reflexion und lebensgeschichtliche Erfahrung getrennt zu führen. Sie ist ein Fundus, kein Argument.

I.

Der zweiten Auflage seiner „Kritik der reinen Vernunft“ von 1787 hat KANT eine Bemerkung von BACON vorangestellt: „*De nobis ipsis silemus*“. Das ist der Ton strenger Sachforschung, in der der einzelne so spricht, als könnte jeder andere genauso sprechen. Das Ziel ist, Ergebnisse beizustellen, die unabhängig von der Person, ihrer Geschichte und ihres eigentümlichen Erfahrungskreises gelten. Darin liegt aber auch: in der Kette der Forschungen ist das jeweils Vorgebrachte vorläufig und wird überholt. Es kann laufend nachgebessert werden, anders als eine Sonate oder ein Bild, das unüberholbar ist, gelungen oder mißlungen: Ein Gedicht von MÖRIKE ist für alle Zeiten fertig, mehr oder minder vollendet; die Lehre vom synthetischen Apriori kann umformuliert, neu konstellierte und schließlich ganz demontiert werden. Wissenschaft ist eine Baustelle, auf der man nicht fertig wird, keine Galerie von in sich vollendeten Kunstwerken; sie ist Arbeit, nicht Spiel; Werkstatt, nicht Kunstbühne (PRANGE 1984).

Die Gründerväter der wissenschaftlichen Pädagogik haben das durchaus so gesehen. Als sich TRAPP und CAMPE, aber auch KANT und HERBART am Ausgang des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts daran machten, einen eigenen pädagogischen Forschungskreis zu bestimmen, wußten sie, daß sie nicht etwas Fertiges und Endgültiges präsentieren könnten, sondern zunächst nur die Grundlagen zur methodischen Klärung und Erweiterung unserer Kenntnisse; keine Ernte, sondern Neuland unter dem Pflug empirischer Forschung, z.B. über „Experimentalschulen“. Doch dieser Weg der allmählichen „Rationalisierung der Erziehung“ (BERNFELD 1925/1973, S. 15), den für die Wirtschaft die neue Ökonomie, für Sprache und Dichtung die Philologien und für die nicht-geschichtliche Welt die sogenannten exakten Wissenschaften so erfolgreich beschritten haben, hat in der Erziehung selbst eine Schranke: „verteilt unter das ganze übrige Leben“¹, läßt sie sich nicht in der gleichen Weise als eindeutig identifizierbarer Gegenstand objektivieren wie die Gegenstände anderer empirischer Disziplinen, so daß sich die pädagogische Reflexion genötigt sieht, „beinahe über alles auf einmal (zu) schreiben“, wie JEAN PAUL in seiner Einleitung zu „Levana“ (1811) sagt².

* Dem Text liegt die Antrittsvorlesung zugrunde, die der Verfasser am 29.1.1986 an der Universität Bayreuth gehalten hat.

Da Erziehung keine rein darstellbare Kategorie ist und demgemäß ein theoretisch kaum definierbares „Ganzes“ bleibt, das sich nicht mehr über spekulative Philosophie, geschweige denn über Theologie oder über die ältere Ökonomie als Lehre vom Hauswesen begrifflich fassen ließ, sah sich die Pädagogik als das neue Organ des erzieherischen Bewußtseins vor der paradoxen Aufgabe, jenes Ganze als Besonderes, den Zusammenhang von Lebensformen und erzieherischen Bedeutungen einerseits und ihrer Reflexion andererseits theoretisch definit zu formulieren. Sie hatte insofern die leergewordene Stelle einer Totalorientierung zu füllen, und zwar so, daß sie auf der einen Seite ihre „einheimischen Begriffe“ (HERBART) auszubilden suchte, aber auf der anderen doch so, daß das Ganze der Erziehung gewahrt blieb. Angesichts dieser in sich widersprüchlichen Doppelaufgabe bestand in der Folge eine Lösungsvariante darin, die Eigenständigkeit der neu inszenierten Erforschung von Erziehung als Eigenständigkeit des Erzieherischen gegenüber Politik, Kirche und selbst wissenschaftlicher Forschung auszulegen. Der Weg dieser Verkehrung und das Melodrama der „pädagogischen Autonomie“ soll hier nicht nachgezeichnet werden. Aber ein Resultat ist insbesondere in der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik klar zu sehen: Der entscheidende und maßgebende Bezugspunkt für eine ganzheitliche und zugleich inhaltlich ergiebige Orientierung von Erziehung wird „das“ Leben, und zwar in seiner vorgesellschaftlichen, durch Institutionen nicht gegängelten Form. Erst nachträglich werden dann die Limitationen wieder berücksichtigt, die die Lebenswege der Heranwachsenden über Haus, Staat und Wissenschaft schon immer bestimmen.

Indem Erziehung, die auf das Ganze des Menschen geht, zum Maß auch der pädagogischen Reflexion wird, bleibt als letzte und gültige Instanz der Orientierung das individuell erfahrene Leben: die Biographie. Diese Akzentuierung verdankt sich einem Paradox: Unter den Bedingungen „funktionaler Differenzierung“, nach denen ein Lebensbereich nach dem anderen ausgegliedert, unter spezifischen Fragestellungen rationalisiert und eigens Thema wird, verläuft diese Ausgliederung und Ausdifferenzierung der Erziehung aus sachlichen Gründen in der Weise, daß das Ganze selber Thema werden soll, eben als Lebensgeschichte in erzieherischer Perspektive. Biographie bietet die Möglichkeit, das Paradox von Allgemeinheit und Besonderheit scheinbar bruchlos aufzulösen: Sie wird zum Index pädagogischer Wahrheit³.

Man kann sich schnell davon überzeugen, daß es sich so verhält. Die Pädagogen schweigen, anders als BACON und KANT es wollen, gerade nicht von sich. Sie erzählen nicht nur nachträglich ihr Leben, wie das auch Künstler und Politiker, Wirtschaftsführer und Gewerkschaftler tun, sondern ihre theoretischen Konstruktionen sind durchzogen von biographischen Reflexen; teils offen und klar, teils verdeckt extrapolieren sie ihren eigenen Lernweg. Das hängt ohne Frage auch damit zusammen, daß jeder, der über Erziehung spricht, zugleich auch über sich selbst spricht, selbst dann, wenn diese Dimension nicht ausdrücklich gemacht wird. Besonders deutlich ist dieser Zusammenhang dort, wo die Pädagogik mit einer Gründung verbunden ist, der die nachgereichte Theorie als Rechtfertigung und beispielgebende Programmatik dient. Das gilt für PESTALOZZI in Neuhaus und Ifferten, für WICHERN und das „Rauhe Haus“, für LIETZ und die Landerziehungsheime, für NEILL und Summerhill; und diese Reihe läßt sich zwanglos erweitern.

Ohne die Kenntnis dieser Gründungen wäre auch die pädagogische Reflexion ihrer Initiatoren nicht verständlich. Sie gleichen Kunstwerken, und die pädagogische Erkenntnis verdankt ihnen entscheidende Impulse. Doch sie leben und vergehen oft genug mit ihren Schöpfern. Aber auch, wo die Gründung weniger an die Person gebunden und stärker durch allgemeine Aufgaben vermittelt erscheint, zeigt sich die lebensgeschichtliche Bindung. Man denke an KERSCHENSTEINER oder MAKARENKO. Am Anfang steht die Tat; dort der Versuch, die Berufsausbildung zu reorganisieren, hier der Auftrag, den neuen, sozialistischen Menschen zu schaffen. Beide definieren ihr Problem als allgemeines Lernproblem, und sie geben jeweils eine spezifische, an die epochale Lage gebundene Lösung: die Arbeitserziehung nach dem Modell der vormodernen Handwerkerkultur bei KERSCHENSTEINER, und bei MAKARENKO die Kollektiverziehung nach dem Modell der Rätegesellschaft.

Die für die Theoriebildung relevante Pointe besteht darin, daß aus der einmaligen, lebensgeschichtlich vermittelten Eigenerfahrung ein verbindliches Paradigma für die Erziehung schlechthin entwickelt wird⁴. Der nächste Schritt und die erste Stufe der Reflexion haben das Ziel, den Sinn der eigenen Gründung zu explizieren; sie stellen dar, was gemacht und erreicht worden ist; so KERSCHENSTEINER in seinen Aufsätzen über den pädagogischen Wert der Arbeit und MAKARENKO im „Pädagogischen Poem“. Der Form nach handelt es sich um typisierende Vergegenwärtigungen, in die immer auch ein starker Einschlag der epochalen und lebensgeschichtlichen Besonderheit eingeht, gepaart mit der propagandistischen Wendung, eine allgemeine Lösung gefunden zu haben. Dadurch soll die öffentliche Beglaubigung für etwas eingeholt werden, was zuerst nur partikular angelegt ist.

In einem zweiten Reflexionsschritt wird schließlich die besondere Praxis als allgemeine präsentiert. KERSCHENSTEINER schließt an die Kulturpädagogik an und legt seine „Theorie der Bildung“ (1926) vor; MAKARENKO entwirft ein System der Sowjeterziehung. Man kann sehen, wie die eigene Pädagogik (*qua* Praxis) zur pädagogischen Theorie stilisiert und von den Besonderheiten der Entstehung abgelöst wird. So wird z. B. die Methode der „Explosion“ von MAKARENKO als Element einer Erziehungstheorie ohne Namen und biographische Eigentümlichkeit begriffen, obwohl sich doch deren Evidenz nur dem verdankt, was selber gemacht worden ist. Vollends zum Programm ist diese Tendenz zur Paradigmabildung und damit zur Anonymisierung der lebensgeschichtlichen Eigenerfahrung im Zusammenhang der sog. Reformpädagogik geworden.

So hat HERMAN NOHL versucht, der „pädagogischen Wirklichkeit . . . , in der wir mitten inne stehen“⁵, eine systematische Fassung zu geben, gewissermaßen als kollektive Biographie jener Bewegungen, an denen seine Generation teil hatte. „Das verborgene System dieses Lebens“ soll herausgehoben und in „seinem tiefsten Willen geklärt“ werden (ebd.) – unter der impliziten Voraussetzung, daß es möglich, wenn nicht geboten sei, die eigene, je besondere Erfahrung theoretisch zu fassen, und zwar so, daß eben diese Theorie durch die Evidenz eines gegebenen Sinns in ganz verschiedenartigen „Bewegungen“ ausgewiesen wird. NOHL unterstellt, daß so verschiedene Motive und Strömungen, wie sie sich in der Frauenbewegung und in dem Lebensreformgedanken, in der Jugendbewegung, Kunsterzieherbewegung und Arbeiterbewegung manifestieren, unter dem Leitgedanken der „pädagogischen Bewegung“ systematisch zu integrieren seien. In Wahrheit ist „Reformpädagogik“

ein theoretisches Konstrukt, durch das der eigenen Reflexion eine Begründung aus lebensgeschichtlicher Erfahrung beigegeben wird. Die unkritische Verwendung des Terminus „Reformpädagogik“ bis heute ist ein Indiz für die biographische Fundierung der pädagogischen Reflexion, der Engführung von Engagement und Reflexion, wie sie WILHELM FLITNER exemplarisch in der Formel von der „*réflexion engagée*“ formuliert hat⁶. Sie kann nicht von sich schweigen, auch wenn sie allgemein von Bewegungen und Strömungen, Motiven und Gedanken spricht, weil Biographie selber als Argument erscheint.

II.

Wenn es sich so verhält, daß die pädagogische Reflexion einen biographisch-historischen Index enthält, dann liegt es nahe, noch genauer dem besonderen lebensgeschichtlichen Moment in dieser Konstellation nachzugehen. Der sachliche Zusammenhang ergibt sich daraus, daß der Pädagoge in seinem Verständnis von Erziehung sich immer auch direkt oder indirekt auf seine eigene Kindheit bezieht. Sie ist sein Thema, insofern er erzieht, und sie ist sein Fundus, auf den er sich bezieht, wenn er sich über Erziehung klarwerden will. Nicht zufällig widmen deshalb die Selbstdarstellungen der eigenen Kindheit so breiten Raum (in: HAHN 1927, PONGRATZ 1975ff., WINKEL 1984): Ihre Rekonstruktion ist ein Schlüssel zum Verständnis der Werke und Wirkungen. Doch dieses Bild der Kindheit hat als gelebte Erinnerung eine Funktion in der Gegenwart der Erwachsenen, und in der pädagogischen Reflexion hat sie eine besondere Funktion für die Gegenwart des erzieherischen Handelns.

Denn das Erziehen ist, wie SIEGFRIED BERNFELD mit Nachdruck hervorgehoben hat, immer auch eine Form, die eigene Kindheit zu verarbeiten. „Ein Kind kennt (der Erzieher) mit unvermeidlicher Aufdringlichkeit und Lebendigkeit: sich selbst als Kind. Und diese Kindergestalt ist ein Apriori, das er jeder Erfahrung von anderen Kindern als gebieterisches Prokrustesbett voranhält, sie völlig zerstückelnd und verstümmelnd“ (BERNFELD 1973, S. 32). So gesehen ist Kindheit als das zentrale Thema der Pädagogik in doppelter Weise gegeben, einmal lebensgeschichtlich-reflexiv (in den Erziehenden) und zum anderen quasi objektiv (in der nachwachsenden Generation), mit der Folge, daß sich in dem Umgang mit dem Kind immer das Eigene mit dem Fremden verschränkt. Zur pädagogischen Motivation gehört unvermeidlich, die eigene Kindheit zu wiederholen oder zu dementieren, sie zu überbieten oder eben auch zu versuchen, die spezifisch kindliche Lebens- und Erfahrungsweise für sich selbst auf Dauer zu stellen. Kindheit ist das eigentlich „einheimische“ Thema der Pädagogik, doch sie wird zur Falle, wenn sich auch die pädagogische Reflexion in der Weise lebensgeschichtlich versteht, daß sie sich zugleich biographisch zu legitimieren versucht. Die Eigenart des Themas schlägt durch auf die Form, in der es begrifflich gefaßt wird.

Zur Erläuterung sei die bekannte Formel der Erziehung oder der Pädagogik „vom Kinde aus“ herangezogen (DIETRICH 1982). In einem direkten oder selbstverständlichen Sinne meint sie etwas Triviales, nämlich die Rücksicht auf die Besonderheit des Kindes, seine Fassungskraft, seine Grenzen und seine Eigentümlichkeit. Wie das im einzelnen geschehen kann und was dabei zu beachten ist, richtet sich nach

dem jeweiligen Erkenntnisstand und den üblichen, wirksamen Vorurteilen. Daß Kinder anders sind, anders als die Erwachsenen, ist keine neue Entdeckung, schon gar nicht eine der Reformpädagogien; es ist vielmehr Gemeingut seit je. Es ist so selbstverständlich, daß in der Tradition gar nicht weiter davon die Rede ist. Jeder weiß, daß Kinder zunächst sprachlos (*infans*) und ungebändig, begrenzt belastbar und auf Fürsorge, Pflege und Erziehung angewiesen sind. Daraus ist neuerlich der kuriose Schluß gezogen worden, Kindheit gäbe es überhaupt erst richtig in der Neuzeit, als ob sie zu den Errungenschaften der modernen Subjektivität gehöre. Sie sei, so NEIL POSTMAN (1983), das Ergebnis der Ausgrenzung der Erwachsenenwelt, erst dadurch sei die Kinderwelt mit eigenen Ritualen und Umgangsformen entstanden. Kindheit ist demnach eine „Erfindung“; sozusagen ein literarisches Konstrukt mit praktischen Folgen.

Dieser Auffassung liegt der Fehlschluß zugrunde, daß erst die ausdrückliche Thematisierung den Sachverhalt erzeugt habe, also nicht nur das besondere, moderne Bild eines an sich immer gegebenen Sachverhalts. Als gäbe es das Wetter erst, wenn man über den Regen lamentiert oder Gedichte über Mondaufgänge verfaßt. Daß zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Milieus der Kindstatus unterschiedlich aussieht, daß die Statuspassagen variabel gesetzt werden und so die Inszenierungen der Kindererziehung voneinander abweichen – dort nachgiebig, hier kurz angebunden, dort am langen Zügel und anderwärts streng und unnachgiebig –, setzt voraus, daß es Kindheit überhaupt gibt. Sie wird verschieden interpretiert und inszeniert, und das heißt eben auch: einseitig und gelegentlich falsch interpretiert und inszeniert. Was heute verschwindet, ist ein bestimmtes *Bild* der Kindheit, und das sagt über die Erwachsenen viel mehr aus als über die Kinder.

Daß es um die Erwachsenen geht, zeigt gerade die Rede von der „Pädagogik vom Kinde aus“. Denn es liegt darin noch etwas ganz anderes, gar nicht Triviales und schon gar nicht Richtiges. Dabei geht es überhaupt nicht um das Kind, sondern um seine Erzieher. Man kann sich das an dem klassischen Topos aus dem Neuen Testament klarmachen: „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Himmelreich eingehen“ (Matth. 18, 31). Es ist die Ansicht, daß dem Kindstatus ein Vorrang der Vollkommenheit zukommt, von dem das Kind selber gar nichts ahnt. Kinder wollen ja in der Regel gar nicht so gern Kind sein; sie sagen nicht mit Freude, daß sie *erst* fünf Jahre alt und Gott sei Dank nicht älter sind, sondern *schon* fünf und leider noch nicht sechs. Sie möchten groß sein und was zu sagen haben wie der ältere Bruder oder Vater und Mutter. Zum Kindsein gehört das Erlebnis der Hilflosigkeit: „Und was für ein Leben führt man in der Kindheit! Kein Verständiger würde es über sich gewinnen, in dieses zurückzukehren“, sagt sehr zu Recht ARISTOTELES in der Eudemischen Ethik (216 b).

Um so überraschender mutet das Dogma von dem Vorrang des Kindstatus und dem glücklichen Kinderleben an. Es wird verständlicher, wenn man sich zwei Sachverhalte vor Augen hält, die miteinander verbunden und verschränkt den „Kult der Kindheit“, wie ihn GEORGE BOAS (1966) nachgezeichnet hat, und *mutatis mutandis* auch den Kult der Jugend begünstigt haben. Aus der Hilflosigkeit des Kindes und seiner Angewiesenheit auf elterliche Sorge und Pflege ergibt sich zugleich das Vorrecht beschränkter Haftbarkeit; ein Privileg, das im Rückblick verklärend als Geborgenheit und häuslich-harmonische Umschlossenheit aufscheint. Das Kind

lebt gewissermaßen „gegnerschaftsfrei“ (GEHLEN 1981); es kann sich frei entfalten, ohne auf institutionelle Vorgaben und Grenzen Rücksicht nehmen zu müssen. Indem Eltern für ihre Kinder haften, dürfen die Kleinen ungestüm und regellos sein, und eben diese Freiheit gegenüber dem Gesetz erscheint den Erwachsenen als das verlorene Paradies kinderseliger Ungebundenheit, die sie allein in der Erziehung noch einmal auch für sich selber realisieren können, nämlich unter Berufung auf das Recht des Kindes, Kind zu sein.

Das ist das eine, das andere ist: Das Kind erfährt seine Welt in dem Sinne ganzheitlich, daß sich die Welt ganz um es selbst dreht. Sie wird in bezug auf das eigene Erleben, das Greifen und Sehen, Sprechen und Tasten erlebt. Kinderzeit ist Märchenzeit, in der das Wünschen, wie es bei den Brüdern Grimm heißt, noch geholfen hat. Affekt und Wahrnehmung werden nicht getrennt geführt, sondern schließen sich zu einem Bild zusammen. Die Sonne tönt hier noch nach alter Weise. Das Kind ist, wie PIAGET (1926/1980) gezeigt hat, zentrisch orientiert, egozentrisch im vormoralischen Sinne. Es stößt sich am Tisch, und der Tisch ist böse, als habe er Motive, auf die man bittend oder anklagend reagieren kann. Aber zum Großwerden und zum Lernen gehört der Abschied von dieser Mittelpunktstellung, gehört der Schmerz der Negation und die Erfahrung der Entäußerung, daß nämlich Sonne, Mond und Sterne ihren eigenen unbekümmerten Gang gehen, daß selbst die anderen Menschen nicht nur freundlich-vertraut sind, sondern fremd und anonym bleiben, daß die Natur stumm und die Umwelt gleichgültig sachlich ist. Theoretisch gesprochen: Lernen ist Zuwachs an Differenzierungen unter Verlust gegebener Identitäten; und es enthält demgemäß die Aufgabe, diese Differenzen über höhere Relationierungen auszugleichen.

Denn das Weltbild des Kindes hält nicht stand. Die Lernzuwächse sind mit einer Entzauberung und Ernüchterung zu bezahlen, die wir nicht ohne weiteres vergessen und verschmerzen. Sie enthalten vielmehr eine Kränkung des Eigensinns, daß sich alles um uns dreht, auf uns bezogen, um uns besorgt ist und von uns mitbewegt werden kann. Genau an dieser Stelle greift das Dogma „der Pädagogik vom Kinde aus“ hilfreich ein. Es verschafft dem Erwachsenen im Umgang mit dem Kind eine legitime, durch dessen Entwicklungsstand geradezu geforderte Chance, selber kindlich zu sein. Er kann Weltbild spielen, einen Kosmos inhaltlicher Bedeutungen und Sinnmöglichkeiten mit- und nachleben, so wie begeisterte Väter den Traum von der Machbarkeit der Welt mit der Eisenbahn nachspielen, die sie ihrem Sohn zu Weihnachten schenken.

Seit ROUSSEAU ist dieses Kindschema der Pädagogik, wie man es nennen könnte, immer wieder aufgenommen und variiert worden, die Vorstellung nämlich, an dem Kind ein Maß für die maßlose Welt zu finden, einen vorgesellschaftlichen Zustand, in dem die zukünftig bessere Einrichtung der Dinge schon Gegenwart ist. Das Verführerische und Irrige in dieser Orientierung der pädagogischen Semantik an dem Weltbild des Kindes liegt in folgendem: Indem in der faktischen Erziehung zu Recht der Sonderstatus des Kindes berücksichtigt wird, werden die daraus abgeleiteten Vorrechte in Privilegien der pädagogischen Theoriebildung übersetzt. Auch sie braucht sich nicht vor den Institutionen, wie sie sind, zu legitimieren, und kann sich demgemäß gegen die Beschränkungen abschotten, die sonst das Leben der Erwachsenen bestimmen.

Anders gewendet: Die Theorie formuliert sich selbstreferentiell, indem sie die zentrisch-egozentrische Erfahrungsweise des Kindes semantisch reproduziert. Aber dafür haben gerade die Kinder einen geradezu absurden Preis zu zahlen. Ihnen wird das vorenthalten, was die relevante und unaufhebbare Wirklichkeit der Erwachsenen ausmacht, zu der immer auch die Limitationen durch Institutionen gehören. Man sieht das, wenn man auf das Ende des „Emile“ von ROUSSEAU blickt. Die Identifikation des Erziehers mit der Perspektive des vor-gesellschaftlichen, kindlichen Bewußtseins führt dahin, daß der Lernende am Ende gar nicht mehr ohne Erzieher auskommt. Er braucht ihn lebenslang. Die angebliche Freiheit in der Erziehung rächt sich als Unfreiheit, die immer weiter der Erziehung bedarf⁷. Die Fixierung auf den Anfang des Lernens führt zu dem dicken Ende einer unabschließbaren Erziehung und Leitung durch den Pädagogen, die die Lernenden dauerhaft in der Unmündigkeit festhält. Mit dem Weltbild des Kindes als Leitprogramm auch der pädagogischen Reflexion wird die faktische Erziehung absolut. Unter Berufung auf das Kind und seine Eigenart wird den Lernenden die Selbständigkeit versperrt, für die Erziehung doch gerade in Gang gebracht worden ist.

III.

Das Kindschema der Pädagogik hat mannigfache Gesichter und kehrt in vielen Gestalten wieder: es zeigt sich in der Wehleidigkeit angesichts der angeblichen Strangulierung des pädagogischen Elans durch staatlich-institutionelle Vorgaben; es ist gegenwärtig in der Immunisierung des „eigentlich“ Pädagogischen gegen Kritik von außen, und es triumphiert nachgerade in der Pädagogik der Antipädagogen, die sich alles erlauben, gerade weil man dem Kind nichts vorschreiben dürfe. Die Grundfigur ist allemal der Rekurs auf das Recht des Kindes als Argument für erzieherische Ungebundenheit, die für den Erzieher Kindheit restituiert: Hier ist er Kind, hier darf er's sein (BRAUNMÜHL ²1976).

Nun gibt es eine Stelle, wo die vorgesellschaftliche, pädagogische Freiheit unausweichlich ihre Brüchigkeit offenbart, dort nämlich, wo sich der erzieherische Wille wieder in ein Verhältnis zu den Institutionen bringen muß. Eine Theorie, die ihr Eigenmaß aus dem gewinnt, was sie am Kind vorzufinden meint, sieht sich genötigt, der kindlichen Identitätsbalance noch einen weltbildlich oder zumindest weltanschaulich fundierten Rahmen hinzuzufügen, um den Kindstatus auf Dauer zu stellen. Das Weltbild des Kindes kehrt wieder als Weltanschauung für Erwachsene. So hat BERTHOLD OTTO seiner Hauslehrerpädagogik der freien Selbsttätigkeit eine vormoderne Lehre vom Volksorganischen zugrunde gelegt; GEORG KERSCHENSTEINER orientiert seinen pädagogischen Begriff der Arbeit an der vergangenen Welt des Handwerksbetriebes; PETER PETERSEN versteht seine Schule als Abbild und Prolog einer familiär organisierten Volksgemeinschaft; ERNST KRIECK identifiziert die funktionale Erziehung mit der dann wirklich erzwungenen Volksgemeinschaft (PRANGE 1981); MARTIN LUSERKE begreift seine „Schule am Meer“ als Menschheitsinsel und konkrete Utopie gegenüber dem Lärm der Städte und ihrer vermeintlichen Inhumanität; RUDOLF STEINER hat die weltentrückte Ausnahmeposition der Waldorferziehung durch die romantische Lehre vom dreieggliederten sozialen Organismus unterfangen (PRANGE 1985 c). Das Vorrecht des Kindes,

gewissermaßen gesellschaftsfrei und ohne rechtlich-institutionelle Haftung zu agieren, kehrt in der pädagogischen Semantik als Entwurf von Sozialformen wieder, in denen die üblichen Limitationen des rechtlich und institutionell verfaßten Lebens, eben des Lebens der Erwachsenen, suspendiert sind.

Auf welche Weise sich dabei individuell-lebensgeschichtliche Motive mit allgemeinen sozialreformerischen Absichten verbinden lassen, indem sie pädagogisiert werden, läßt sich beispielhaft bei HERMANN LIETZ sehen. Als Nachgeborener vom Hoferbe ausgeschlossen und auf eine Laufbahn außerhalb seiner Herkunft verwiesen, wendet er sich im Studium theologischen, philosophischen und sozialpolitischen Fragen zu, ohne je die Sehnsucht nach der ländlich-bäuerlichen Kindheit zu verlieren. Indes: Wie lassen sich diese so verschiedenartigen Wünsche miteinander verbinden, zumal in einer sozialen Umwelt, die unter dem Gesetz der Arbeits- und Sinnteilung steht? Es gibt eine Möglichkeit; das ist die Jugenderziehung. So heißt es in den „Lebenserinnerungen“ (LIETZ 1922, S. 70): „Unzweifelhaft war mir geworden, daß, wer auf die Menschen wirken wolle, mit der Jugend beginnen müsse“; doch nicht als Lehrbeamter nach Regel und Vorschrift, sondern in einer „Art Klosterleben“ (ebd.), das „wissenschaftliche Arbeit und landwirtschaftliche Tätigkeit“ (ebd.) umgreift. Aber wirklich kann dieser Traum nur werden, indem er pädagogisch gewendet wird: „Noch mehr aber zog es mich an, damit Jugenderziehung zu verbinden“ (ebd.). Man sieht, wie das lebensgeschichtlich tief gelagerte Motiv, auf dem Lande zu bleiben und die erlebte Kindheit zu bewahren, zusammen mit der durch Schule und Studium vermittelten Sympathie zur wissenschaftlichen Arbeit sich nur dann und dadurch ins Werk setzen lassen, daß der eigene Traum als Projekt und Gegenwart der Jugend inszeniert wird. „Mit meinem Schweizer Freunde schwärmte ich davon, auf einer einsamen Insel eine Klosterschule zu gründen“ (ebd.). Hier findet sich alles beisammen, was zum Entstehungsmotiv und zur Programmatik der Landerziehungsheime gehört: das Lernen in natürlicher Umgebung, der wissenschaftliche Einschlag und die utopische Perspektive, damit eine Lebensform erhalten und beispielhaft gegeben zu haben, die für alle gelten kann. Die Schüler mögen ins „Leben“ hinausgehen, nämlich in die Großstädte, in die Fabriken und Büros; der Erzieher bleibt in seiner Kindheit und Jugend.

Diese Figur gilt nicht nur für die sogenannten Reformpädagogen, sie gilt auch für jene politisch-sozial inspirierten Erziehungs- und Gesellschaftsmodelle der Gegenwart, die kontrafaktisch einen ganz anderen Zustand der Welt postulieren, für den sie jetzt schon erziehen wollen. Ein Teil der sozialkritischen Pädagogik steht in der Botmäßigkeit eines jugendlichen Selbstverständnisses, das sich vor allem über die eigenen Erwartungen vermittelt und das unvermeidliche Mißverhältnis von Wunsch und Wirklichkeit als sozialen Schuldzusammenhang definiert. Erziehung unter solchen Prämissen gewinnt den Charakter der Verkündigung froher Botschaften; doch bei ausbleibender Parusie rächt sich das enttäuschte Bewußtsein damit an der Welt, daß es sich für zu gut erklärt, um fragmentarisch und differentiell an den wirklichen Verhältnissen mitzuwirken. Das Lernen wird narzißtisch-biographisch, eigenständig im fatalen Sinne; getragen von der Illusion, im Kind- und Jugendstatus liege der geheime Schlüssel zur Lösung aller Weltprobleme.

Die kontrafaktisch entworfenen Welt- und Sozialmodelle, ob sie nun volkstümlich-regressiv oder progressiv-utopisch intoniert werden, immunisieren gegen den

Differenzierungsdruck und die aktuellen Lernaufgaben. Sie spielen zugleich dem professionellen Pädagogen das zu, was ARNOLD GEHLEN (1981) als „ethisierende Ausschweifung“ charakterisiert hat. Die Isolierung von dem Ort des Lernens in Institutionen erlaubt es, im weichen Bild des Kindes die Konturen einer vollkommenen Welt vorzuzeichnen. „Wer sich der Inpflichtnahme entzieht, sich selbst auflockert und der Libertinage überläßt“, gerät nicht nur, wie GEHLEN sagt, „in die Nähe des Pöbels“ (GEHLEN 1981, S. 15), sondern er gerät auch in den Bann verspäteter Machtträume der Kindheit.

Man kann sich nun klarmachen, daß ein Theoriedesign, das dem biographischen Eigensinn entgegenkommt, nicht nur Folgen für die Rechtfertigung, sondern auch für die Gestaltung der pädagogischen Praxis hat. Die Fixierung auf den Anfang unbeschränkter Möglichkeiten erlaubt dem Erzieher das Pochen auf genau das, was HERBART in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ als den Schlendrian einer langen Eigenerfahrung gezeißelt hat. Biographie wird zum Argument der Rechtfertigung beliebiger Maßnahmen und Unterlassungen, weil das Thema der Erziehung und des Lernens selber biographisch-unspezifisch in Anschlag gebracht worden ist, also ohne die vermittelnden Limitationen, die sonst das Kunstwissen einer Profession mitbestimmen.

Die pädagogische Semantik verhält sich da nicht viel anders als jene Lehrer, die sich didaktischen und thematischen Neuerungen mit der Berufung darauf verweigern, schon für das Hergebrachte seien die Schüler zu beschränkt. Der Kindstatus der Klienten wird zum Argument gegen das eigene Weiterlernen und die Verarbeitung neuer Umwelten. Das ist der klassische Topos der faulen Vernunft. Für die Schule im ganzen findet er sich in einer wiederkehrenden, charakteristischen Variante. Gegen die professionelle Aufgabe, „die Köpfe hell zu machen“ (HERBART), indem das Lernen thematisiert und differenziert, variierend gesteigert und formal elaboriert wird, wird Erziehung als Fixum gegen Unterricht ausgespielt (PRANGE 1986). Diese Linie reicht von den STIEHLSchen Regulativen zum Zwecke der Bildungsbeschränkung über die Postulate des einfachen, natürlichen Lernens bis zur Forderung der affektiv-moralischen Einfärbung des Unterrichts heute. Man braucht sich nur die Leitformeln unserer Lehrpläne anzusehen, um einen Eindruck davon zu bekommen, daß das Lernen nach wie vor dafür in Dienst genommen werden soll, ein geschlossenes Welt- und Lebensverständnis entweder zu restituieren oder projektiv zu etablieren. Die Erhaltung eines ganzheitlichen Lernens, das dem Weltbild des Kindes entspricht, verweigert den Lernenden gerade das, wie sie lernen müßten, nämlich differenzierend und kognitiv-formal, und das heißt so, daß sie das jeweils Gelernte auch wieder abstoßen und so ihr Lernen für sich verfügbar halten können.

Es ist deshalb auch nur scheinbar ein Paradox, daß die dem Kindschema verpflichtete Pädagogik so wenig Resistenz gegen die Zumutungen der wirklichen Erwachsenen und insbesondere gegenüber der totalitären Gleichschaltung gezeigt hat: Indem sie das Kleine groß nahm, wurde sie klein vor den Großen. Weder NOHL noch PETERSEN noch FLITNER hatten 1933 eine theoretische Gegensprache, und zwar deshalb nicht, weil sie schon vor dem Anspruch einer generalisierten Subjektivität kapituliert hatten, ehe das politische Gesicht einer solchen Position überhaupt sichtbar war. Wenn es einen Vorwurf an die Adresse der sogenannten Reformpädagogen gibt, dann ist er nicht als persönlicher Schuldvorwurf, sondern als Theorie-

defizit zu formulieren. Die Hypostasierung des biographischen Moments in der pädagogischen Reflexion liefert sie faktisch, unabhängig von ihren eigenen Motiven, an beliebige Machthaber aus, eben deshalb, weil die konkreten Restriktionen, die den künftigen Erwachsenen erwarten, nicht nur auf Zeit und partiell, sondern global ausgeblendet waren. Infantile Regression disponiert dazu, verfügbares Herrschaftskapital zu werden. Das ist der Grund, weshalb die 1933 maßgebende pädagogische Generation, ausgenommen vor allem THEODOR LITT, keine Distanz oder wenigstens Neutralität gegenüber dem gewinnen konnte, was geschah und weiter geschehen sollte; es war ja gemäß Voraussetzung eben dadurch legitimiert, weil es geschah. Diese Konstellation erlaubte es dann den Mitläufern und Opportunisten, sich nach der Katastrophe als Opfer darzustellen, die ahnungslos in Dienst genommen wurden. Die einschlägige Kategorie dazu ist dem Minderjährigenrecht entnommen: Die „mißbrauchte“ und „verführte“ Generation sieht sich als Zeitkind; sie suggeriert ein Verhältnis von Mündigen und Unmündigen, als ob die Pädagogen selber Kinder gewesen wären.

Die Frage ist, ob es zu dieser Position eine Alternative gibt, d. h. eine Position, die dem Kindschema der Pädagogik nicht verfällt und Biographie nicht als Argument, sondern bestenfalls als Ansatzstelle und Fundus benutzt.

IV.

In der Tat gibt es eine Gegenstimme in der Pädagogik, die die Differenz von Kind und Erwachsenen, von klein und groß, nicht nivelliert, sondern thematisiert und didaktisch verarbeitet hat: Das ist die Schulpädagogik, die ihren Ausgang von HERBART genommen und eine eigene, wissenschaftlich fundierte Praxis des Lehrens und Lernens schulmäßig begründet hat. Indes: Mächtig und anhaltend ist die Denunziation der Herbartianer, und sie kann sich darauf verlassen, daß sie durch keine Kenntnisse dementiert wird. An der Rehabilitation HERBARTS haben ZILLER und STÖY, WILLMANN und REIN nicht teil (BENNER 1986); das Anathema der Reformpädagogen ist nach wie vor wirksam. Beispielhaft ist das Zillerbild, das FRITZ BLÄTTNER (1966) in einer biographischen Skizze gegeben hat. „Ein originaler Denker“ sei ZILLER nicht gewesen, und auch die „Fortbildungen Herbartischer Gedanken“ hätten „die Tiefe jenes großen Denkers verloren; was dort als geistvolle Bemerkung weite Zusammenhänge ahnen läßt, erscheint hier als Schulmeinung, in oft ermüdender Breite vorgetragen“ (BLÄTTNER 1966, S. 227). HERBARTS „mit der Kraft eines originalen Denkens“ ausgestattete Konzeption ist bei ZILLER „nur noch von ferne erkennbar, von Erfahrung und methodischem Kleinkram überwuchert“ (BLÄTTNER 1966, S. 229). Der Gegensatz, mit dem BLÄTTNER operiert, ist geläufig: dort das Genie, das aus dem vollen schöpft; hier der trockene Schulmeister, der mühsam einen Text nachbuchstabiert, dem er nicht gewachsen ist; hier Faust, dort der pedantische Wagner. Doch es gibt Gründe, gerade das Schulmeisterliche und die handwerkliche Kleinarbeit der Herbartianer zu würdigen; denn wie anders ließe sich jene „Tatbestands-Gesinnung“ artikulieren, die BERNFELD an der Pädagogik vermißt hat (BERNFELD 1973, S. 13), als dadurch, daß den Leitprogrammen der Erziehung eine nachprüfbare, wiederholbare und lernbare Technik zugeordnet wird, eben jener Kleinkram, über den sich BLÄTTNER großzügig hinwegsetzt.

Der Herbartianismus in seinen orthodoxen und heterodoxen Ausprägungen ist der bislang deutlichste und nach wie vor vorbildliche Versuch, Pädagogik als Beruf, nicht als Berufung, als Profession, nicht als Konfession zu konstituieren⁸. Auf HERBARTS Verdikt gegen die Berufung auf die Eigenerfahrung ist schon hingewiesen worden; es enthält positiv die Aufgabe, das pädagogische Wissen unabhängig von der eigenen Lebensgeschichte zu begründen und eine Werkstatt für den Forschungskreis der Pädagogik einzurichten, in der der einzelne nach Regeln und unter Anerkennung vereinbarter Grundsätze seinen Beitrag als Teil eines unpersönlichen Werkplans erbringt⁹. Das Dokument einer solchen kollektiven Anstrengung, auf der Grundlage gemeinsamer Überzeugungen schulmäßig und Punkt für Punkt das Programm des erziehenden Unterrichts zu operationalisieren, liegt in der REINSCHEN „Enzyklopädie der Pädagogik“ vor. Man braucht die Lebensgeschichte der Verfasser nicht zu kennen, um sich den Sinn ihrer Gedanken zu vergegenwärtigen; er ergibt sich aus dem Bezug auf einen gegen die biographischen Motive neutralen Grundgedankengang.

Darin liegt das Vorbildliche der HERBARTSCHULE. Es ist ihr Verdienst, daß sie den bis dahin verkannten und verachteten Beruf des Lehrers wissenschaftlich allgemein und nicht über die Dramatik individueller Lebensreformmotive fundiert hat. Sie wollte und konnte zeigen, daß auch der Unterricht – wie die Jurisprudenz und die Medizin – einer Behandlung fähig ist, die gerade nicht auf persönliches Engagement und existentielle Erfahrungen gegründet ist, sondern auf eine lehrbare und kontrollierbare Technik. Darin liegt: Jeder kann sie erlernen, mehr oder minder gut, und jeder ist deshalb auch ersetzbar. Das erste stimmt zuversichtlich, aber das zweite enthält eine narzißtische Kränkung: Es zerstört den Kindheitstraum, über die Erziehung und Motivation der anderen das eigene Motiv der Weltinterpretation und -verbesserung einzulösen.

Dennoch verhält es sich mit der Instruktion so (PRANGE 1977; 1978, § 21): Wer Englisch unterrichtet oder Chemie und dabei nach den Kunstregeln des Unterrichts verfährt, nicht nach charismatischen Offenbarungen oder Ursprungseingebungen, die er für pädagogisch hält, kann abgelöst und vertreten werden, ein anderer macht weiter, mehr oder minder gut innerhalb des institutionell vereinbarten Rahmens von Unterricht. Daraus folgt aber auch: Das Lernen wird indifferent gegenüber dem Lehrer; der Lernende wird vom Zögling zum Schüler, der unabhängig wählen und das Gelernte auch wieder aufgeben kann. Insofern enthält die Professionalisierung des Unterrichts und der Erziehung auch ein Stück Anonymisierung; die Pädagogen schweigen von sich, um den Schüler auf seine Weise zum Sprechen zu bringen.

Worin die besondere Pointe einer professionell verstandenen Erziehung liegt, wird deutlich, wenn man im Gegenbild die erzieherische Prägung durch den Umgang mit den Eltern, den Geschwistern, Freunden und Bekannten ins Auge faßt. Sie haben für die Lebensgeschichte eine schlechthin unersetzbare und durch professionelle Erzieher, Berater und Therapeuten nicht vertretbare Bedeutung. Auch wenn der Vater stirbt, bleibt er der Vater, unersetzbar und endgültig, als Bild vielleicht wirksamer als im Leben. Der Erzieher von Beruf hingegen ist nicht nur nicht auf diese Bindung angewiesen, als ob er Mutter und Vater ersetzen könnte, er soll sie auch nicht suchen; seine Aufgabe läuft über Differenz, nicht über Identifikation, und seine Praxis bedarf deshalb einer anderen als der biographisch-intimen Fundie-

rung, nämlich einer professionellen Technik, wie sie die Herbartianer angeboten haben.

Nimmt man diesen Standpunkt ein, dann sieht man, daß Erkenntnisgewinne erforderlich und auch möglich werden, die für alle gelten, und man sieht bei HERBART und seinen Schülern, wie sie darangehen, Punkt für Punkt die Erziehungsfrage durchzugehen, Probleme zu begrenzen, statt sie zu entgrenzen und zu spezifizieren: Fehler werden als Kunstfehler erkennbar und korrigierbar, eben deshalb, weil eine lehr- und allgemein lernbare Technik entstanden ist, so daß es im Prinzip gleichgültig wird, wer sie anwendet. Das ist der Grund, weshalb bei den Herbartianern der lebensgeschichtliche Hintergrund der Theoriebildung irrelevant wird. Aus irgendeiner Familie kommt jeder, und jeder hat seine Idiosynkrasien und bringt biographisch-individuelle Nuancen in die Ausübung seines Berufs ein, aber sie verlieren ihren Status als Instanz der pädagogischen Legitimation. An der Stelle, wo für NOHL und FLITNER die Berufung auf die Geschichte der Bewegungen oder das lebensgeschichtliche Engagement in den Zeitströmungen steht, findet sich bei den Herbartianern der Bezug auf ein relativ fertiges, im Prinzip aber korrigierbares und besserungsfähiges System der Pädagogik. Eben das macht Erziehung zum Beruf, so wie die Jurisprudenz nicht aus dem individuellen Engagement für „die“ Gerechtigkeit besteht, sondern darin, den Gedanken des Rechts zu positivieren und institutionell zu verankern.

Genau deshalb bedarf der Berufserzieher eines didaktischen Kunstwissens, das unabhängig von der Person und ihrer Lebensgeschichte besteht. Dieses Kunstwissen ergibt sich weder aus existentieller Betroffenheit noch aus dem Einverständnis über eine wie auch immer vorgestellte einheitliche Sinnformel, ein Welt- und Menschenbild. So vermag der Lernende etwas zu erfahren, was er zu Hause gerade nicht lernen kann, sozusagen oberhalb des Herzens, aber mit Wahl- und Anschlußmöglichkeiten für das eigene Engagement und Weiter- und Umlernen. Die professionelle Erziehung hat insofern das Lernen anders im Visier als die Umgangs- und Hauserziehung, die sie nicht ersetzen, aber in einer charakteristischen Weise ergänzen kann: Das Lernen selber wird thematisch, variabel und damit zu einer Steuerungsgröße für die Lernenden selber. Das erscheint angesichts einer Lage, wo keiner mehr auslernt, unabdingbar wichtig, aber gerade das setzt auch eine Kunstlehre, eine Technologie voraus, die auf mehr als auf generalisierter Eigenerfahrung, typisierter Biographie und vermeintlich mustergültigen Lebensgeschichten beruht.

Aus dem Erfordernis des lebenslangen Lernens folgt nämlich nicht, daß auch die Erziehung das Lernen lebenslang in die Mache nimmt, sondern daraus folgt, daß das Lernen thematisiert, rationalisiert und verfügbar gehalten wird. Man muß es auch lassen dürfen. Indes: Diese Konsequenz ist in der HERBARTScheule nicht gezogen worden. Im Bann der Identifikation von Unterricht und Erziehung unter der Leitformel des „erziehenden Unterrichts“ hat sie einen Fixpunkt gesetzt, nämlich die Erziehung zum sittlich-religiösen Charakter; so ZILLER, das Leipziger Schulleitungshaupt. Diesem Ziel einer Pädagogik von oben ist ein Schematismus zugeordnet worden, durch den es erreicht und verwirklicht werden soll. Das Seltsame ist, daß die Gegner dann den ersten, problematischen Teil beibehalten und umformuliert haben, immer unter der Voraussetzung, es gebe nur *ein* Erziehungsziel und *einen*

zugehörigen Weg, nur eben einen anderen, als den von HERBART, ZILLER und REIN vorgezeichneten. Über dieser Kritik ist der andere, produktive Teil der HERBARTSCHULE, der Ausbau einer Didaktik als allgemeiner Kunstlehre des Unterrichts und der Erziehung, aus seiner Schlüsselstellung verdrängt und durch die Evidenzen biographischer Beispiele ersetzt worden. Das hat dazu geführt, daß die Didaktik allein in der Schulpädagogik Thema ist, ja weitgehend damit gleichgesetzt wird, während in Wahrheit jedes Erziehungsfeld – ob es sich um die Sozialpädagogik oder die Erwachsenenbildung, die Wirtschaftspädagogik oder die Beratung handelt – einer Technologie bedarf, sozusagen eines Analogons zur Didaktik, wenn anders die pädagogische Reflexion sich nicht in der Produktion immer neuer Programmformeln erschöpfen soll.

Ohne eine solche Technologie verfällt die pädagogische Praxis der Beliebigkeit, und die pädagogische Semantik wird anfällig für willkürliche und unausgewiesene Rezeptionen aus Psychologie und Therapie, sozialpsychologischen Modellen und blanken Selbstoffenbarungen. Die Metastasen der Pädagogik und ihr Zerfall in der Galaxie der Erziehungswissenschaften haben ihren Grund darin, daß die Form ihrer Verwirklichung unkontrollierbar und damit auch unbestimmt bleibt, worin eigentlich das besteht, was ein Pädagoge und nur ein Pädagoge wirklich kann im Unterschied zum Psychologen oder Arzt oder Therapeuten. Das Beispiel der Herbartianer, die Pädagogik zu disziplinieren, ist verworfen oder zumindest liegen gelassen worden und stattdessen durch die Produktion immer neuer Ansätze übertrumpft worden.

V.

Es ist klar, daß sich dieser unbefriedigende Zustand nicht einfach durch einen Rückgriff auf die Didaktik der Herbartianer beheben läßt. Man kann nicht umstandslos wiederherstellen, was einmal war, vor allem nicht den politischen Quietismus, der dem Herbartianismus in der nachrevolutionären Epoche zwischen 1860 und 1914 einen Sonderstatus verschaffte. In dieser geschichtlichen Gestalt ist die HERBARTSCHULE etwas Vergangenes; aber nicht vergangen und überholt ist das Motiv einer professionellen, nicht biographisch-libidinösen Einstellung zur Erziehung, die sich von der Bindung an das Kindschema löst.

Das kann in doppelter Weise geschehen: einmal konstruktiv so, daß eine Didaktik der Pädagogik ins Auge gefaßt wird, indem ihre Lehrbarkeit zum Thema gemacht und damit ihre Funktion als Berufswissenschaft für Pädagogen spezifiziert wird; und zum anderen analytisch, indem das biographische Moment in der Theoriebildung nicht vorab verworfen, sondern aufgeklärt und damit durchsichtig wird, welchen Motiven die pädagogische Reflexion ihre Genese verdankt, um sich ihrem Bann zu entziehen. Dazu sollen hier einige vorläufige Hinweise gegeben werden.

Das erste, was sich zeigt, wenn man den lebensgeschichtlichen Entdeckungszusammenhang der pädagogischen Theoriebildung untersucht, sind die den Biographien innewohnenden Limitationen: Der naturwüchsige Lebenslauf von Geburt, Heranwachsen, Reifen und Altern ist ja nicht für sich allein eine Orientierungsgröße des Lernens und der Erziehung; solche Natürlichkeit ist eine Fiktion. Vielmehr findet sich die Erziehungsaufgabe mehrfach limitiert; z. B. durch die Zeitlage, die epocha-

len Bedingungen, die uns die Aufgaben, Mittel und Grenzen vorgeben oder vorenthalten, die keiner sich aussuchen kann; durch den Grad und die Formen der Verfaßtheit des gemeinsamen Lebens, die Institutionen, und zwar sowohl hinsichtlich der faktischen Lebensführung wie hinsichtlich der Deutungs- und Wissensformen, wie sie im schulischen Lernen dauerhaft vorgehalten werden; schließlich durch den unvermeidlichen und unaufhebbaren Individualitätsindex, der mit einer bestimmten Herkunft, Familienkonstellation und der eigenen Anlage gegeben ist. Diese Limitationen machen den Umkreis des „objektiv Möglichen“ aus (MAX WEBER), gleichsam die Bühne, auf der die besondere Lebensgeschichte inszeniert wird. Werden sie mißachtet, d. h. wird der Lebenslauf unvermittelt als Leitfaden für die Konstruktion des Begriffs der Erziehung ins Spiel gebracht, dann kann man sehen, wie die Realität, die in jenen Limitationen sich meldet, verleugnet und übersprungen wird: Es entstehen Bilder der Erziehung außerhalb der Zeit, der verfaßten sozialen Räume und Wissensformen und außerhalb der individuellen Befindlichkeiten. Man kann diese Limitationen weiter differenzieren und wieder aufeinander beziehen; dadurch wird ein Leben als Werk- und Reflexionsgeschichte erzählbar. CLAUDE LÉVI-STRAUSS (1955/1981) hat den maßgebenden Gesichtspunkt, unter dem das Persönlich-Besondere und der Anschluß an die eigene Fachdisziplin zusammengebracht werden können, in den „Traurigen Tropen“ unter die Frage gebracht, „wie man Ethnograph wird.“ Was er für sein eigenes Fach und die Motivation zur ethnographischen Forschung angibt, gilt in noch ausgeprägterer Form für die pädagogische Reflexion: „Der Student, der (die Geistes- und Naturwissenschaften) wählt, sagt der kindlichen Welt nicht Lebewohl: Er ist vielmehr bestrebt, in ihr zu verharren. Ist das Lehramt nicht das einzige Mittel, das es den Erwachsenen erlaubt, in der Schule zu bleiben? Der Student der Geistes- oder Naturwissenschaften zeichnet sich durch eine Art Weigerung gegenüber den Anforderungen der Gruppe aus“ (LÉVI-STRAUSS 1955/1981, S. 47). Was hier allgemein für Lehrer und Forscher ausgeführt wird, die das menschliche Verhalten zu ihrem Thema machen, dürfte noch mehr für diejenigen zutreffen, die die Motivation zur Motivation von anderen als Lebensmotiv und -thema wählen. Dabei sieht es so aus, als sei damit das schon gekennzeichnete Kindschema unentrinnbar und der Weg zu einer professionell-spezifischen Einstellung grundsätzlich versperrt.

Indes: Gerade dadurch, daß dieser Motivation gewissermaßen ein Name und eine Genese beigegeben wird, verliert sie ihre Unschuld und wird zu einer einsetzbaren Größe für die professionell zu verstehende Aufgabe, zum Lernen zu motivieren, das heißt anders, als es in der Familie und durch die gleichsam „natürlichen“ Erzieher immer schon geschieht. Diese Unschuld geht um so mehr verloren, je bewußter und klarer der Geschichte der pädagogischen Reflexion in biographischer Perspektive nachgegangen und diese selbst zum Thema und Untersuchungsgegenstand gemacht wird. Der Grund, aus dem sich der pädagogische Impuls ergibt, wiederholt sich nicht länger in dem, was den Lernenden als Ziel zugeordnet und von ihnen erwartet wird. Darin besteht der Effekt der biographischen Erzieherforschung für die systematische Erforschung der Erziehung.

Das Verfahren sollte darin bestehen, einerseits die Werke und Gedanken gegen die Lebensgeschichte zu lesen und sie andererseits daraufhin zu prüfen, inwiefern die in der Erziehung suspendierten Limitationen auf der Theorieebene wieder eingeführt und berücksichtigt werden. Insofern erscheint es naheliegend, das Thema der

Erziehung unter biographischen Gesichtspunkten gerade an denen zu exponieren, die es ausdrücklich zum Gegenstand ihrer Reflexion gemacht haben. Wie dabei näherhin vorzugehen ist, soll knapp angegeben werden. Der erste Fragenkreis bezieht sich auf die besonderen, gleichsam natürlichen und unwiederholbaren Umstände der Herkunft und der Eigenverfassung, z.B. der Stellung in der Geschwisterreihe, den häuslich-familiären Verhältnissen der Pädagogen usw. Die Kindheit der Pädagogen erscheint in dieser Perspektive als Vorspiel der späteren Projekte und Gedanken. So kann man z. B. bei ALEXANDER NEILL sehen, wie eine puritanisch-prüde, lernhemmende Familienwelt in ein Erziehungsprojekt und eine Konzeption transponiert werden, die den Heranwachsenden ein freies, schlechthin ungehemmtes Lernen ermöglichen sollen. Die neue Jugend erscheint als Wiedergutmachung der eigenen, die so ganz anders war. Das pädagogische Motiv, die Entfaltungs- und Glücksmöglichkeiten zu steigern, reicht lebensgeschichtlich in die Kindheit zurück und kehrt als programmatische Erziehungshaltung wieder. – RUDOLF STEINERS Konzept einer bildgesättigten, affirmativ-erlebnisbestimmten Erziehung mutet wie ein einziger Vergeltungsfeldzug gegen die Erfahrung des verkannten Kindes an, das mit seinen Phantasien und Geschichten zu Hause, in der Schule und unter den Altersgenossen allein geblieben ist.

Der zweite Fragenkreis zielt auf die Schule im allgemeinen Verstande, also darauf, wie der künftige Pädagoge in die Wissensformen der öffentlichen, objektiven Kultur eintritt und diese in seinem Verständnis von Erziehung teils rekapituliert, teils überformt und programmatisch wendet. So hat z. B. FRIEDRICH PAULSEN bei aller Anhänglichkeit an seine bäuerliche Herkunft die Erfahrung des allgemeinen Wissens und der Emanzipation von Hof und Haus in eine Pädagogik kantisch-rationalen Zuschnitts eingebracht: Die pädagogische Reflexion weiß den Unterschied von Herkunft und Schule und setzt auf die Seite der objektiven, schulisch vermittelten Kultur, doch mit einem Ingredienz jenes bäuerlichen Tatsachensinns, der sich in PAULSENS Relativierung der humanistischen Bildung wiederfindet.

Der letzte Fragenkreis bezieht sich darauf, wie sich der persönliche, einmalige Lebenslauf mit der Epoche, den Zeitfragen und Zeitnöten in eine Beziehung bringt. So sieht man an der um 1880 geborenen Generation, die aus den Schulstuben und Hörsälen in die Materialschlachten des Ersten Weltkrieges gestoßen und aus ihrer bürgerlichen Sekurität aufgeschreckt wurde, wie sie die Pädagogik als einen Weg zur Wiedergesundung entdeckte. Angesichts der verheerenden Niederlage und im Blick auf die allgemeine Not erscheint NOHL (1929) am Ausgang des Krieges die Erziehung als Rettungsmittel: „Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung.“ (Vorwort zur 1. Auflage) So wie gut hundert Jahre zuvor FICHTE seiner Reflexion nach Jena und Auerstedt eine pädagogische Wendung gegeben hat, wie PLATO nach dem Scheitern seiner politischen Absichten in Sizilien und im heimatlichen Athen die Akademie gründet, um dem Gedanken künftig besserer Verhältnisse ein Asyl und der vernunftbestimmten Ordnung eine Heimstatt auf Zeit zu geben, so findet NOHL über die Pädagogisierung der Zeitnot seine neue Aufgabe, um „nach (der) Rückkehr in das Leben (seine) besten Kräfte . . . an die pädagogische Arbeit zu wenden“ (NOHL 1929).

Zusammengenommen und aufeinander bezogen, sollte es mit diesen Fragen möglich sein, die Ansatzpunkte für die spezifische Motivation zur pädagogischen Reflexion aufzudecken und von Fall zu Fall die biographische Konstellation der Theoriebildung aufzuhellen. Indem der Zusammenhang von lebensgeschichtlicher Themenerschließung und allgemeiner, zuletzt anonymisierter Begründung dargestellt wird, gewinnt die Analyse der biographischen Erfahrung einen systematischen Wert: Sie wird zu einem Fundus und verliert ihren Status als Begründungsinstanz aus der Evidenz unwiderleglicher Eigenerfahrung. So gesehen bedarf es einer analytischen, nicht einer festlich-andächtigen Erinnerung an das, was einzelne Pädagogen angefangen, ins Werk gesetzt und theoretisch überformt haben. Es bedarf, anders gewendet, einer differentiellen, nicht einer identifikatorischen Vergegenwärtigung jener Lerngänge, in denen das lebensgeschichtlich Eigentümliche sich mit den institutionellen Bedingungen und den epochalen Herausforderungen verschränkt hat, um daraus gleichsam den Bestand der bleibenden pädagogischen Erfahrung abzufiltern.

Solche Aufklärung über die Motivgrundlagen der pädagogischen Reflexion dürfte einen Schritt zur Professionalisierung der Erziehung darstellen und den Übergang vom Sonntag der guten Absichten zum Werktag der Didaktik und pädagogischen Kunstlehre erleichtern. Denn Pädagogik als Beruf mutet dem, der sich darauf einläßt, eine aufgeklärte Indifferenz gegen sich selber und die eigene Lebensgeschichte zu, nicht indem sie verleugnet, sondern indem sie relativiert wird, gleichsam die paradoxe Leidenschaft für das Leidenschaftslose, wenn anders die Heranwachsenden nicht zum Material eigener unerfüllter Erfüllungswünsche werden sollen.

Unter einer solchen Vorgabe erscheint die biographische Erzieherforschung gerade auch für das professionelle, erwachsene Wissen der Pädagogik bedeutsam: man wird den „großen“ Pädagogen und ihren Pädagogiken gerechter, wenn man sie nicht als Baumeister fertiger Gehäuse, sondern bei Würdigung ihrer lebensgeschichtlich vermittelten Motive als Werkleute eines immer nur vorläufigen und prinzipiell überholbaren Versuchsgeländes begreift und eben dadurch sich ihre Leistungen konstruktiv aneignet.

Anmerkungen

- 1 „Nun aber erziehen die Eltern nicht allein, und ihre erziehende Tätigkeit verteilt sich ihnen unter ihr ganzes übriges Leben und tritt nicht gesondert hervor“. F. D. E. SCHLEIERMACHER 1826/1957, S. 7.
- 2 „Hingegen über die Erziehung schreiben, heißt beinahe über alles auf einmal schreiben, da sie die Entwicklungen einer ganzen, obwohl verkleinerten Welt im kleinen (eines Mikrokosmos des Mikrokosmos) zu besorgen und zu bewachsen hat“. JEAN PAUL 1807/1980, S. 527. Zur Frage, inwieweit das Erziehen theoriefähig ist, vgl. PRANGE 1985 a.
- 3 Diese Wendung ist klar zu sehen bei WILHELM DILTHEY. Die Kategorie „Leben“, hinter die nicht zurückgegangen werden kann, wird darstellbar nur als Biographie. Vgl. dazu LOCH 1979, Abschnitt VII, S. 119ff.
- 4 Zu dem gestuften Übergang von Erziehungspraktiken zu ihrer Überformung in Erziehungsparadigmen vgl. PRANGE 1985 b.
- 5 „Es soll hier die pädagogische Wirklichkeit dargestellt werden, in der wir mitten inne stehen, ihr Aufbau, ihre Tendenzen und die Form, auf die wir sie sich entwickeln sehen,

- und es soll versucht werden, das so objektiv zu leisten wie möglich.“ H. NOHL 1935/1982, S. 3.
- 6 Zur Problematik der „*réflexion engagée*“ im Horizont der Lebensgeschichte WILHELM FLITNERS vgl. die Arbeit von BURMEISTER 1987.
- 7 Auf diese sonst wenig beachtete Seite der von ROUSSEAU entwickelten Erziehungsfiktion hat KRAFT 1983 hingewiesen.
- 8 Zur Aneignung der HERBARTScheule heute vgl. die Einleitung zur Textauswahl von ADL-AMINI et al. 1979.
- 9 In den Statuten des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ ist dieser systematische Bezugspunkt ausdrücklich in § 2 formuliert: „Um einen gemeinsamen Boden zu haben, betrachten die Mitglieder die Lehren der Herbartischen Pädagogik und Philosophie als gemeinsamen Bezugspunkt für ihre Untersuchungen und Überlegungen; sei es, daß die betreffenden Lehren anerkannt, ausgebaut und weitergeführt; sei es, daß sie bekämpft und ersetzt werden; sei es, daß überhaupt dazu in Beziehung Stehendes geboten wird.“ (Zitiert nach MAIER 1940, S. 10f.).

Literatur

- ADL-AMINI, B./OELKERS, J./NEUMANN, J.: Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von HERBARTS Theorie der Pädagogik und Didaktik. Bern/Stuttgart 1979.
- BENNER, D.: Die Pädagogik HERBARTS. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim/München 1986.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Zuerst 1925, Frankfurt 1973.
- BLÄTTNER, F.: TUISKON ZILLER, 1817–1882. In: FRANZ, G. (Hrsg.): Thüringer Erzieher. Köln/Graz 1966, S. 227–243.
- BOAS, G.: The Cult of Childhood. London 1966.
- BRAUNMÜHL, E. v.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim/Basel ²1976.
- BURMEISTER, J.: Engagement und Reflexion. Biographische Studien zur Genese des pädagogischen Bewußtseins bei WILHELM FLITNER. Diss. Kiel 1987.
- DIETRICH, TH. (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“. Bad Heilbrunn ⁴1982 (mit Textbeispielen von ROUSSEAU bis zu ELLEN KEY und ALEXANDER NEILL).
- GEHLEN, A.: Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Zuerst 1969, Wiesbaden ⁴1981.
- HAHN, E. (Hrsg.): Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. 2 Bde., Leipzig 1926/27.
- PAUL, J.: Levana oder Erziehlehre. Zuerst 1807, jetzt in: PAUL, J.: Werke. Bd. V. Hrsg. von N. MILLER. München 1980.
- KRAFT, V.: Natur und Norm. ROUSSEAUS „Emile“ als anthropologischer Idealtypus der Menschenerziehung. Diss. Kiel 1983.
- LÉVI-STRAUSS, C.: Traurige Tropen. Zuerst französisch 1955, deutsch übersetzt Frankfurt ³1981.
- LIEZT, H.: Lebenserinnerungen. Vom Leben und Werk eines deutschen Erziehers. Veckenstedt ³1922.
- LOCH, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.
- MAIER, H.: Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1940.
- NOHL, H.: Pädagogische Aufsätze. Zuerst 1918, Berlin/Leipzig ²1929.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Zuerst 1935, Frankfurt ⁹1982.

- PIAGET, J.: Das Weltbild des Kindes. Zuerst französisch 1926, deutsch übersetzt Frankfurt/Berlin/Wien 1980.
- PONGRATZ, L. J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. 4 Bde., Hamburg 1975–1982.
- POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Zuerst 1982, deutsch übersetzt Frankfurt 1983.
- PRANGE, K.: Instruktion und Motivation. Zur Bedeutung einer Anthropologie des Lernens für das Zielproblem der Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 31 (1977), S. 1039–1054.
- PRANGE, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozess. Band I: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart 1978.
- PRANGE, K.: Identität und Politik bei ERNST KRIECK. Ein Beitrag zur Pathographie totalitärer Pädagogik. In: GROTH, G. (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Stuttgart 1981, S. 214–233; wiederabgedruckt in: HERRMANN, U. (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen. Weinheim/Basel 1985, S. 154–169.
- PRANGE, K.: Arbeit und Zeit. Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 487–497.
- PRANGE, K.: Die Pädagogik als Wissenschaft für die Praxis. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 7.1, Düsseldorf 1985, S. 22–44. (a)
- PRANGE, K.: Selbstreferenz in pädagogischen Situationen. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Intransparenz und Verstehen. Frankfurt 1985, S. 247–274. (b)
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorf-Pädagogik. Bad Heilbrunn 1985. (c)
- PRANGE, K.: Lernziel Lernen – Zur Kunst des Umlernens. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 34 (1986), S. 84–90.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. WENIGER und TH. SCHULZE. Band I: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957.
- WINKEL, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Band. I, Düsseldorf 1984.

Abstract:

Biography and Pedagogical Reflections

Why is it that, so often, pedagogical argumentations are based on biographical experience, be it openly or in a more subtle way? An explanation might be the nature of education itself. Childhood is the proper field of educational activity and this seems to legitimate the tendency to preserve the specific childhood experience. The interaction of these two aspects is (a) demonstrated in various concepts of education in order to show (b) in how far an analytical approach can serve to dissociate pedagogical from biographical experience. Biography may serve as background but not as a basis for argumentation.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Prange, Fried.-v.-Schiller-Str. 16, 8580 Bayreuth